

# El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente<sup>1</sup>

*María Vicenta González*  
Universidad de Barcelona  
(Barcelona, España)

*Encarna Atienza*  
Universidad Pompeu Fabra  
(Barcelona, España)

En este trabajo se presenta una revisión al marco teórico en el que surgen los portafolios desde su origen hasta llegar a diferentes propuestas de implementación en el Estado español, con el objetivo de establecer cuáles son las ventajas y los inconvenientes de su uso por parte de la comunidad docente. Se ha partido de una muestra de portafolios de diferentes tipos. Los resultados permiten afirmar que para los usuarios el portafolio es una herramienta muy potente de formación, pero también presenta grandes inconvenientes. Parece pues necesario continuar indagando y revisando sobre cómo se está llevando a cabo su implementación para así poder obtener mejores resultados.

**Palabras clave:** portafolio, reflexión, profesores en formación inicial, tutorización.

## **The Reflective Teacher: Pros and Cons of the Teaching Portfolio**

This paper introduces a review of the theoretical framework upon which portfolios arise from their origin and into different proposals concerning their use in Spain. The purpose of the review is to establish the advantages and disadvantages the teaching community experiences through the adoption of this framework. Different types of portfolio have been selected as the starting point.

---

<sup>1</sup> Esta investigación está inscrita dentro de dos proyectos de investigación. Por un lado, *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: análisis lingüístico y propuesta didáctica*, iniciado en noviembre de 2007, con fecha de cierre en diciembre de 2010. Es un proyecto financiado por los Programas Nacionales, Ministerio de Ciencia e Innovación, DGCIT HUM2007-62118/FILO(2007-2010), cuyo investigador principal es Daniel Cassany i Comas, del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). Por otro lado, se inscribe en el marco del proyecto de investigación (iniciado en marzo de 2009 hasta diciembre de 2010), también del Ministerio de Ciencia e Innovación, PROYECTO EDU2008-05411/EDUC *La comunicación en la Web 2.0: categorización de los cibergéneros para su aplicación en la didáctica de lenguas*, inscrito en la Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona, cuyo investigador principal es Joan-Tomàs Pujolà.

It can be inferred from the results that although for users the portfolio can be an extremely powerful educational tool, it can also pose great inconveniences. Consequently, further research is necessary in order to find out how the theoretical framework is being currently implemented so that teachers can better benefit from it.

**Keywords:** portfolio, reflection, teachers in basic training, tutoring.

### **L'enseignant réflexif: avantages et inconvénients du portfolio de l'enseignant**

Dans ce travail nous présentons une étude du cadre théorique dans lequel apparaissent les portfolios depuis leur origine jusqu'à arriver à différentes propositions de mise en œuvre dans l'état espagnol, tout cela dans le but d'arriver à établir quels sont les avantages et les inconvénients de leur utilisation par la Communauté enseignante. Pour cela nous sommes partis d'un échantillon de portfolios de différents types. L'analyse du corpus permet d'affirmer que pour les utilisateurs le portfolio est un outil très puissant de formation, mais aussi qu'il présente de grands inconvénients. Il paraît donc nécessaire de continuer à l'étudier et de déterminer, en le rectifiant, comment sa mise en œuvre peut permettre d'obtenir de meilleurs résultats.

**Mots clés :** portfolio, réflexion, professeurs en formation initiale, tutelle.

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual espera que el docente del siglo XXI se aleje de la visión tradicional del profesor como mero transmisor de contenidos. En su lugar, potencia la figura de un docente que desarrolle su competencia basada en el dominio de una serie de conocimientos, pero también de habilidades que favorezcan procesos de aprendizaje. En el caso de enseñanza de segundas lenguas esta competencia docente se entiende, por un lado, como el conjunto de conocimientos sobre la materia que imparte, las teorías de adquisición-aprendizaje, teorías de enseñanza, entre otros; por otro, el desarrollo de habilidades docentes, comunicativas, profesionales, interculturales, de autoformación, además de una actitud de respeto hacia los estudiantes, hacia sí mismo y hacia la institución en la que trabaja.

Es cierto que, para poder alcanzar el nivel deseado de formación en cuanto a contenidos, el profesor se vale de una formación teórico-práctica, a través de cursos, seminarios, talleres o lecturas, entre otras posibilidades.

Sin embargo, para saber más de su propia actitud o potenciar aspectos positivos de su acción docente es conveniente partir de la observación, la reflexión, la introspección y, por último, la autoevaluación. Parece, pues, necesario encontrar una herramienta propiciadora de procesos reflexivos, que ayude a sistematizar esos procesos que han de conducir al desarrollo profesional del docente. En este trabajo se propone el portafolio docente, en tanto práctica letrada, como la herramienta que puede ayudar al profesor a encaminar ese proceso de toma de conciencia, evolución y transformación.

Este artículo es el resultado del trabajo a lo largo de varios años con portafolios en diferentes contextos de enseñanza. El objetivo del estudio es caracterizar las ventajas y los inconvenientes que reporta el empleo del portafolio como herramienta formativa para sus usuarios, profesores en formación.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **¿Qué es el portafolio?**

Los portafolios constituyen un fenómeno relativamente nuevo en la formación docente, aunque es un instrumento habitual en otras profesionales, si bien con otros usos y finalidades, incluso con otros nombres, como *book* o *carpeta*. Desde esta óptica, debe entenderse como cartera que se usa para llevar documentos públicos, con el objetivo de que sirvan como muestra del trabajo realizado, y con esta acepción se encuentra el término en cualquier diccionario.

Aunque los portafolios como herramienta de trabajo cuentan con una historia de peso en otras profesiones y se habían popularizado entre los maestros y profesores de redacción para uso de los estudiantes,<sup>2</sup> los portafolios aparecieron en la carrera del magisterio en la década de los ochenta (Lyons, 1999).<sup>3</sup> En cualquier caso, nos interesa un uso del

---

2 Desde este punto de vista, la técnica del portafolio consiste en coleccionar los escritos de los estudiantes: incluyen información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones, recogidos con el objetivo de proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Con dichas muestras es posible efectuar una evaluación final de tal proceso de enseñanza-aprendizaje (Freedman, 1991). Dicha técnica ha sido posteriormente empleada para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, no únicamente la escritura, de lo que es una clara muestra el Portfolio Europeo de las Lenguas, preconizado por el MCER.

3 De todos modos, debe decirse que ya en los planes de estudio de la Segunda República está

portafolio no por parte del estudiante sino del profesor. El portafolio es entonces una forma de dar cabida a las distintas formas en que el profesor reflexiona sobre su enseñanza con el fin de descubrir su propia identidad como docente y transformarla en aquellos aspectos que considere pertinentes. Y esta es la cualidad distintiva del portafolio del profesor, la reflexión al servicio de la toma de conciencia de la propia competencia docente y la disposición al cambio, a la transformación. El portafolio de formación, objeto de estudio de este artículo, puede ser, por tanto, definido como una carpeta docente en la que se recoge una selección de materiales, llamadas *muestras* o *evidencias*, con la intención de dar cuenta del aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluar la transformación efectuada, sobre todo en el sistema de creencias sobre el proceso de enseñar-aprender.

La reflexión promovida en el portafolio no ha de entenderse sólo como la mera reflexión del docente tras su sesión de enseñanza-aprendizaje, sino que se concibe como el proceso que lleva a su autor a examinar sus propios valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, con el fin de que pueda asumir más responsabilidad sobre sus actuaciones docentes (Bird, 1997; Seldin, 1997; Lieberman, 1998; Korthagen, 2001; Klenowski, 2005). El objetivo que pretende el uso de dicha herramienta es que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de su reflexión sobre su propia experiencia (Gebhard & Oprandy, 1999; Farrell, 2004; Perrenoud, 2004), al enfrentarse primero a sus creencias y valores para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas, o, incluso, cambiarlas, pues la reflexión se entiende como un medio para conseguir dicha toma de conciencia y transformación. En este sentido, no interesa el concepto de reflexión como fin en sí misma, como un acto estático e, incluso, baldío, sino la reflexión que promueve una acción. El portafolio, como herramienta que propicia una reflexión activa, sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso.

### **Marco teórico en el que se inscribe el portafolio docente**

Debemos devolvernos hasta K. Lewin (1946) para empezar a rastrear el hilo de Ariadna que lleva al uso actual del portafolio como herramienta de formación. Se debe a este psicólogo social la acuñación del término

---

recogida la idea fundamental del portafolio que luego se ha explotado en los cursos de redacción (Gaceta de Madrid, nº242, con fecha de 30 de agosto de 1934, p.1873, del artículo 9º al artículo 26º).

*investigación-acción*, con el que se quiere describir un sistema de investigación que liga el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a problemas concretos. Desde esta perspectiva social, el concepto pasa al ámbito de la educación por Stenhouse (1984), con que se caracteriza entonces los acercamientos metodológicos que relacionan praxis y teoría. Se debe también a Stenhouse (1984) la concepción del maestro investigador. Quiere esto decir que la investigación en la acción postula que el docente pueda llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. Desde esta óptica, el docente es también investigador y observador. En tanto que investigador, se plantea un problema que quiere observar y resolver en su acción pedagógica; propone acciones que él mismo observa en su quehacer pedagógico y las analiza con el fin de resolver el problema planteado. Estas fases se conciben como una espiral, al ser un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. En este sentido, la investigación-acción es longitudinal, ya que, una vez se ha seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo. Por otra parte, el docente puede disponer de diferentes instrumentos para recoger, sistematizar y contrastar la información recabada, como pueden ser diarios de clase, registros de clase, planificaciones, revisiones, evaluaciones de los estudiantes, grabaciones de aula, etc. (Richards & Lockhart, 1994/1998). La práctica docente es así el marco de referencia de todo el proceso de investigación, pues la investigación en la acción contempla la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad. Es, sobre todo, una vía de formación permanente, que permite al profesorado ejercer la investigación en el aula en busca de una mejora significativa de la calidad educativa. El portafolio de formación se va a nutrir de este planteamiento epistemológico y metodológico, pero se alimenta también de los presupuestos teóricos de la práctica reflexiva, heredera, a su vez, de los enfoques metodológicos de la investigación en la acción.

Schön (1987), en su teoría de la práctica reflexiva, construye la figura de un docente que reflexiona de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla y que considera que la investigación está al servicio de la docencia. Esta premisa es quizá la clave desde la que debe entenderse el actual apogeo del portafolio como instrumento de

formación, desde el momento en que supone un giro en el rol del profesor, tradicionalmente dedicado a enseñar los contenidos que otros expertos elaboran. Se aboga por un docente reflexivo que desde la docencia indague en las teorías existentes para acercarlas a la problemática observada, de modo que la teoría se torna necesariamente aplicada, por lo que se rompe la relación vertical entre ambas. Además, el proceso es inverso al tradicionalmente considerado: es la docencia la que busca en la teoría, y no la teoría la que busca incidir sobre la docencia, entendiendo de este modo que teoría y práctica se retroalimentan. Esta forma de concebir al docente lo capacita, como ya había propugnado la investigación en la acción, para identificar sus problemas o dificultades profesionales y reflexionar sobre ellos: qué ocurre, por qué, qué importancia tiene, qué consecuencias, cuál es su origen, etc. Es de este modo que el docente es el verdadero protagonista de la creación de conocimiento docente y es quien, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear, construir y co-construir, especialmente si lo hace en colaboración con otros colegas, ese conocimiento pedagógico (Cano, 2005).

Por otra parte, desde un punto de vista epistemológico, el portafolio de formación resulta congruente con una visión constructivista del aprendizaje, como puede inducirse de lo apuntado hasta el momento. La visión que subyace del docente está acorde con una concepción de la enseñanza centrada en los procesos cognitivos, en el papel activo de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de un nuevo conocimiento, en la concepción de la evaluación como un instrumento formativo y de mejora (Sancho & Hernández, 1998; Perrenoud 2004). Asimismo, puede asentirse que con el portafolio se construyen aprendizajes significativos en tanto que enlazan sustantivamente con los conocimientos previos del docente, con sus experiencias y con sus intereses y necesidades. Se pueden, además, elaborar procesos de andamiaje, pues el portafolio permite e invita a la existencia de un mentor que guíe el proceso de construcción de ese nuevo conocimiento (Nykos & Hashimoto, 1997; Malderez & Bodóczy, 1999; Randall & Thornton, 2001; Cano, 2005). Del mismo modo, el portafolio invita a la interacción con otros colegas, de forma que el conocimiento se construya en cooperación con otros, tal y como preconiza el interaccionismo social.

Asimismo, la herramienta fundamental para abordar el portafolio es la escritura, por lo que cognitivamente el portafolio es heredero de

una concepción de la escritura como formativa, heurística y epistémica, la escritura que ayuda a formar, descubrir y construir conocimiento. El ser humano emplea el lenguaje para construir conocimiento en su función dialéctica, esto es, en el proceso de composición que le lleva a materializar una idea. Se trata del discurso realizado para aprender, hecho para uno mismo como construcción del conocimiento, puesto que el conocimiento no puede ir desligado de la expresión que lo acompaña. Quiere esto decir que la escritura tiene un importante papel formativo en la creación de conocimiento, por lo que puede afirmarse que texto y conocimiento establecen una relación de doble dirección (Beaugrande, 1984). Es en el proceso de composición llevado a cabo por el escritor experto donde puede hablarse de función formativa de la escritura, y esto es lo que propugna el portafolio como herramienta básica de formación. Ahora bien, dicho proceso busca tender puentes que permitan la co-construcción del conocimiento, al discutir lo construido personalmente con otros colegas o con un mentor. La escritura, en cualquier caso, se convierte, por cuanto tiene de función heurística y epistémica, en el utensilio más eficaz para alcanzar lo propugnado: dibujar la propia identidad como docente, reflexionar sobre ello y construir conocimiento. De este modo, la escritura es indisoluble de la esencia del portafolio. En relación también con la función heurística y epistémica que supone la escritura, cabe señalar la relevancia que el portafolio en su esencia concede al proceso de composición textual y de aprendizaje. Evidentemente el producto final es básico en la evaluación de conocimientos pero el proceso para conseguirlo también. El portafolio es una herramienta que permite observar el proceso y por lo tanto, debe entroncarse con el interés desarrollado por la psicología cognitiva por los procesos cognitivos implicados tanto en el aprendizaje como en la composición escrita.

Por último, la esencia misma del portafolio y su finalidad buscan ahondar en la explicitación de las creencias propias sobre lo que es enseñar y aprender para, una vez hechas conscientes, poder transformarlas si cabe. Por tanto, el portafolio se alimenta también de investigaciones en torno a creencias, representaciones o el concepto mismo de currículo oculto. Así, debe relacionarse con el apogeo de las historias de vida, cuyo fin es permitir a los docentes comprender la incidencia que valores y creencias tienen en la interpretación de sus



situaciones educativas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Vargas, 2008). De este proceso surge el intercambio de ideas y el debate sobre lo que hasta ahora permaneció oculto a la vista, es decir sobre '¿qué es la buena docencia?'

En definitiva, el portafolio no nace como algo aislado, sino que son muchos los planteamientos subyacentes de los que se nutre y que lo han hecho posible en un momento en que el docente debe profesionalizarse y crear su propia identidad. Puede decirse, siguiendo a Shulman (1999), que el portafolio tal y como se concibe hoy nace en la Universidad de Stanford, en los ochenta, como alternativa para evaluar al profesorado, en detrimento de una concepción tecnócrata de la enseñanza, concebida como mera transmisión de conocimientos.

En cualquier caso, el portafolio del docente puede considerarse desde tres puntos de vista:

- a) Como un conjunto de documentos y datos o credencial que convalidan la propia autoridad docente. Así, puede considerarse como un modo de evaluación docente, el proceso por el cual se evalúa a un docente, mediante un conjunto de criterios y se lo considera responsable o no para estar al frente de una clase. Pero es mucho más interesante verlo en sus dos otras funciones.
- b) Como un conjunto de premisas sobre la enseñanza-aprendizaje. ¿Qué concepción de la docencia subyace en un portafolio?
- c) Como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva. Es una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje y para descubrir la propia identidad como docente. Desde este punto de vista, el portafolio es un retrato individualizado de una persona como profesional, que puede implicar riesgos personales para quien lo construye. Aquí el portafolio cumple su propósito más importante: como andamiaje para una formación docente reflexiva. En lugar de exhibir títulos y diplomas, el docente se sitúa en el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde ahí define y defiende la autoridad de un título. Es esta función formativa del portafolio la que nos interesa en este artículo y en la que nos centraremos.

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué distingue el portafolio, como instrumento de evaluación, de otros afines, como pudiera ser



el diario del profesor. Cabe señalar dos grandes diferencias: en otros recursos o instrumentos, no se da tanta importancia a la incorporación de la teoría como recurso fundamental para reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; y el portafolio permite incorporar todo el proceso, el de enseñanza y el de aprendizaje, con lo que las muestras o los objetos de reflexión no quedan reducidos a la acción pedagógica en clase.

### **La estructura del portafolio**

Hay autores que adoptan criterios eminentemente técnicos pautando todos y cada uno de los elementos que habrán de constituir el portafolio. Otros, en cambio, otorgan libertad en lo que se refiere a su contenido. En cualquier caso, lo fundamental de un portafolio es su dimensión ética y moral, sin que dicha herramienta se tecnifique y se acabe convirtiendo en un instrumento vacío de sentido.

El portafolio docente no tiene una estructura preconfigurada –como pudiera tener el portfolio para la enseñanza de lenguas–.<sup>4</sup> Sin embargo, para ser considerado como tal deberá, al menos, tener dos componentes esenciales:

1. Muestras o evidencias de enseñanza o aprendizaje.
2. Y, sobre todo, una reflexión sobre lo que dicha muestra supone para el profesor, en su concepción de la enseñanza-aprendizaje.

Los portafolios con los que estamos más familiarizados incluyen la siguiente estructura:

1. Punto de partida: incluye el estado del profesor al inicio de elaboración del portafolio y los objetivos que se propone alcanzar.
2. Muestras o evidencias del proceso que está llevando a cabo.
3. Reflexión sobre las muestras.

---

<sup>4</sup> El PEL (Portafolio europeo de las lenguas), tal como se describe en los documentos del Ministerio, posee una estructura que se caracteriza por iniciarse con una biografía lingüística para a continuación presentar muestras y evidencias relacionadas con el aprendizaje de las distintas lenguas por parte del individuo.

4. Documento final: se escribe en el momento en que se decide que se ha alcanzado el objetivo o para hacer público el documento para su discusión o evaluación.

### **¿Qué son las muestras o evidencias?**

Resulta especialmente ilustrativa la metáfora del profesor reflexivo como un detective (Mankell, 2006, en González, 2007):

Wallander tomó un bloc escolar y comenzó a componer una síntesis de la situación. ¿Qué es lo que sabía? Wallander quedó así reflexivo, con el lápiz en la mano. Realmente la información con la que contaba era escasa, si quería continuar debía ir de nuevo al escenario del crimen.

Al detective, para solucionar un enigma, no le basta con pensar y reflexionar sobre lo que sabe; ha de familiarizarse con el lugar en el que se ha cometido el delito, conocer a los autores de los hechos y recoger el mayor número de evidencias que le permitan empezar a reflexionar para llegar a la solución. De igual modo, al profesor para enfrentarse a sus objetivos de formación no le basta con reflexionar sobre su actuación docente, ha de ir más allá. La reflexión se ha de basar en un conocimiento exhaustivo de dicha actuación, ha de obtener evidencias de lo que acontece en su aula, de lo que influye en sus actuaciones, analizar tales evidencias, sistematizarlas y extraer información de ellas como si de las pruebas de un delito se tratara.

Por tanto, centrarse en el concepto de enseñanza-aprendizaje del docente implica que las muestras o evidencias que aporte a su portafolio han de estar relacionadas directamente con su actuación docente. De este modo, pueden considerarse muestras susceptibles de ser incorporadas a un portafolio los planes de clase preparados por el profesor, las actividades de enseñanza llevadas a cabo, las lecturas especializadas para ampliar información sobre aspectos concretos de su profesión, notas de seminarios o congresos, programaciones de cursos, actas de reuniones entre colegas o institucionales, resultados de aprendizaje de sus estudiantes, etc.

### **¿Qué se entiende por reflexión?**

Todos tenemos una idea intuitiva de lo que es reflexionar y podemos, en algunos contextos, aceptarlo como sinónimo de pensar; sin embargo, la reflexión propugnada desde el paradigma en que se entiende el portafolio, no es estática, sino que implica una acción y, consecuentemente, un cambio. Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo comprende, en un primer momento, un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental, en el que se origina el pensamiento; a continuación, un acto de búsqueda, de pesquisa, investigación, para encontrar material que disipe la duda, resuelva y ponga fin a la perplejidad. Valga de nuevo la analogía con el detective.

El portafolio ha de considerarse como la herramienta que permite potenciar una reflexión activa a partir de las actuaciones e ideas propias, por lo que el docente ha de ser capaz de indagar en sus propias ideas para encontrar la razón que justifique o censure su actuación, y de este modo actuar en consecuencia, reajustando y transformándola. Al poner en relación el pensamiento con la práctica docente el autor del portafolio permite que afloren sus creencias, sus saberes o conocimientos y sus rutinas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es al explicitar y verbalizar esas relaciones cuando se inicia el proceso de reflexión que permite explicarse a sí mismo y a los demás la razón de lo que son sus prácticas en el aula. La reflexión se proyecta, pues, hacia atrás y hacia adelante: hacia atrás, entretejiendo el conocimiento de lo aprendido; y hacia adelante, a través de una nueva conciencia de las propias metas y propósitos para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el registro de lo hecho), sino también hacia el futuro, al servir de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de su competencia docente. La esencia de la reflexión está presente en diversos momentos del portafolio, como en el apartado siguiente se verá.

### **METODOLOGÍA**

En este primer análisis, la metodología llevada a cabo es fundamentalmente descriptiva y exploratoria, pues interesa diagnosticar, desde el punto de vista del usuario, las ventajas e inconvenientes de la herramienta, de

modo que se puedan establecer categorías de análisis no creadas *ad hoc* para investigaciones posteriores. De este modo, puede asentirse que hemos seguido un planteamiento etnográfico.

Las investigadoras hemos procedido a la lectura de los portafolios sin una idea preconcebida de lo que en ellos buscábamos, para no acotar o desviar la mirada a un foco de interés. Tras una primera lectura, hemos puesto en común la impresión general que creíamos que el usuario transmitía con su portafolio. Una segunda lectura ha permitido buscar fragmentos que validaran esa primera impresión. En una tercera fase, hemos buscado relacionar fragmentos, pertenecientes a portafolios distintos, que respondieran a esa impresión, todavía vaga, sin etiquetar. Por último, con todos los fragmentos relacionados según su aparente punto de vista, hemos procedido a configurar una categoría de análisis que fuera suficientemente explicativa. Por tanto, es un trabajo que, como ya se ha dicho, busca la configuración de categorías, no la aplicación de las mismas; se trata, pues, de categorías creadas a posteriori.

De este primer análisis se han de derivar las categorías que se aplicarán a la totalidad de los datos manejados. Se ha procedido de este modo por dos cuestiones: por un lado, por trabajar con portafolios de diferente procedencia, lo que no nos permite asegurar que sus características sean totalmente coincidentes; aunque, por otro lado, por la experiencia de varios cursos haciendo tutoría de portafolios sí se intuye que la mayoría de sus rasgos, en cuanto a las ventajas y los inconvenientes que los portafolios pueden presentar como herramienta de formación, serán comunes a muchos de ellos.

El corpus objeto de estudio es amplio y diverso en cuanto a su procedencia. Asimismo, las autoras somos parte integrante de dicho material al haber hecho de la tutoría la totalidad de portafolios que lo constituyen. Por un lado, hemos hecho la tutoría, junto con otros colegas, del *Portafolio de profesores en formación del Máster de formación de profesores de ELE IL3-Universidad de Barcelona* (desde el curso 2003-2004). Contamos con un total de 90 portafolios de dicho curso de formación.

Además, una de nosotras es tutora del *Portafolio de lenguas de futuros maestros*, de la Universidad de Barcelona (desde el curso 2004-2005). De estos portafolios contamos con un total de 300 documentos elaborados a lo largo de cinco cursos; en los primeros cursos la realización del portafolio se hizo en papel y en los dos últimos cursos, en soporte electrónico (*Moodle*).

Otra fuente de datos ha sido el *Portafolio Reflexivo del Profesor* (Pujolà & González, 2008) –de ahora en adelante PRP–. Dicho portafolio nace con la idea de apoyar la formación continua, de forma autónoma, a profesores de español como lengua extranjera ([www.prpele.wordpress.com](http://www.prpele.wordpress.com)). Estos portafolios los están llevando a cabo muchos profesores como una herramienta para sistematizar su proceso de formación a través de blogs públicos, como algunos de los utilizados para ejemplificar este trabajo. El que sean públicos desde la red permite la comunicación y la interacción entre sus usuarios.

Por último, hemos incorporado también un pequeño corpus (7 portafolios) de un curso de Doctorado de la Universidad de Vigo – A Coruña.

Por tanto, como puede apreciarse en la Tabla 1, el corpus es amplio y variado en su procedencia: portafolios de docentes en formación inicial, portafolios de docentes en formación de tercer ciclo y portafolios de docentes no vinculados a ningún tipo de curso reglado pero con amplia experiencia docente.

Tabla 1. Corpus de análisis

Tipo de portafolio	Procedencia	Número de portafolios	Perfil de usuario
Portafolio de profesores en formación inicial	Universidad de Barcelona	300	Profesores en formación inicial
Portafolio de formación de profesores de ELE	IL3-Universidad de Barcelona	90	Profesores en formación inicial
Portafolio reflexivo del profesor	Blogs públicos	12	Profesores con amplia experiencia docente.
Portafolio de estudiantes de doctorado	Universidad de Vigo- A Coruña	7	Profesores en formación inicial y también profesores con experiencia

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La historia del portafolio como experiencia personal de aprendizaje, potente por el proceso reflexivo que promueve, tal vez se observa mejor en los relatos de sus propios autores. Es a partir de la voz de sus autores que conocemos las dificultades que conlleva iniciar un proceso de

formación basado en la reflexión, las ventajas y los inconvenientes de la herramienta, a la vez que también son ellos mismos los que informan de sus progresos formativos gracias al trabajo reflexivo que realizan. Para mostrar todo ello, partimos, como ya se ha mencionado, de un corpus de portafolios de docentes en formación. Tales portafolios son de diferentes universidades y disciplinas, en los que participamos como tutoras.

Por tanto, la información que se presenta es una sistematización, a partir de los datos, sobre las impresiones que el uso del portafolio provoca en sus usuarios. Conocerlas puede ayudar, sin duda, a un trabajo de tutoría más profundo y exhaustivo; entre otras razones, para poder dar una retroalimentación eficaz que conecte con sus apreciaciones.

## Ventajas

A continuación se presentan algunos de los aspectos positivos que los autores han mencionado en sus documentos.

### *El portafolio fomenta la reflexión de modo recurrente*

La gran ventaja del portafolio es, sin duda, su propia esencia. Esta no es otra que la palabra que recurrentemente se menciona en estas líneas, la reflexión. Dicha operación cognitiva tiene lugar en diferentes momentos, y de modo diverso, a lo largo del portafolio. Así dejan constancia los escritos analizados. En realidad, hemos podido constatar marcas de dicha reflexión por parte del docente en, al menos, cuatro momentos diferentes de la gestación del portafolio:

1. El proceso de reflexión en el portafolio se inicia desde el momento en que el docente decide iniciar su elaboración al comprometerse con un intento de desarrollo profesional.

Veamos a continuación dos ejemplos (1) y (2) de la reflexión que implica el inicio de elaboración de un portafolio por parte de dos profesores de español. Estos ejemplos se han extraído de dos blogs de dos profesores que han iniciado un portafolio electrónico (PRP), con el objetivo de compartir sus reflexiones con la comunidad docente.

*(1) Considero que la reflexión y la formación continua son pilares básicos para un profesor de idiomas. Mi propósito era no dejar de lado esto cuando acabara el Máster y creo que hacer el PRP es una buena forma de seguir adelante con el proceso de aprendizaje iniciado hace un año. Quería hacer algo concreto, una actividad tangible, para que ese propósito no fuera solamente una buena intención*

*que nunca se materializa. Hacer el PRP me muestra a mí mismo que estoy haciendo lo que me había propuesto. En cualquier caso, revisaré la labor hecha con el PRP y decidiré entonces si es útil o no para mí y, en consecuencia, si sigo o no adelante con él. (<http://algarabias.wordpress.com/about/>)*

*(2) La idea es llevar a cabo un portafolio del profesor “en vivo y en directo” no es algo nuevo pero de lo que se trata es de ponerlo en práctica para experimentarlo en propias carnes y ver la utilidad de esta herramienta que, a priori y según mi entender, se adapta perfectamente a esta tarea, naturalmente siempre y cuando pensemos en el portafolio como algo público donde otros pueden opinar y donde se pueden establecer debates en torno a un tema, que a su vez, irán modificando el propio portafolio y las creencias de su autor. (<http://portafoliandoqueesgerundio.blogspot.com/>)*

En tales fragmentos, sus titulares dejan constancia de la necesidad de hacer *tangible* la reflexión, de compartirla así como de la revisión constante a que ésta debe someterse, por lo que son muy conscientes de la relevancia del proceso de formación que comporta la herramienta.

El siguiente fragmento, de un subcorpus distinto de los anteriores, ratifica tales afirmaciones:

*(3) La puesta por escrito de todas las ideas que tenía agolpadas en la mente me ha ayudado a reflexionar, a ordenar y a captar todas las creencias erróneas que seguramente, si no hubiese escogido este curso, habría llevado a cabo en mi labor como docente. (UVigo-3)*

2. Este proceso reflexivo continúa en el momento que el docente ha de seleccionar qué evidencias incorpora en su portafolio para mostrarse a sí mismo como docente. La decisión de por qué una actividad merece ser seleccionada, frente a otras, es una cuestión que implica desestimar otras actividades que también pueden resultar formativas:

*(4) El Portafolio del Certificado, que seguidamente se presenta, está basado en los contenidos que como profesora más me han hecho reflexionar y evolucionar en mi práctica docente habitual. Siguiendo este objetivo, este trabajo está compuesto de cinco muestras distintas, que se pueden agrupar en tres temas: el papel del profesor, y del estudiante en el aula ELE; las formas del pasado, con sus dificultades; y la expresión escrita, creación de textos y corrección. (IL3)*

Así pues, la selección de lo que se ha de incluir en el portafolio ya representa para el docente el inicio de un proceso de reflexión: incluir unas y desestimar otras le obliga a volver a visualizar esas muestras frente



a otras posibles. La selección implica dotar a la decisión tomada de mayor validez en el proceso que se está siguiendo; por el contrario, desestimar evidencias demuestra que hay aspectos de la práctica docente sobre los que no vale la pena entrar a reflexionar, bien porque ya se han superado, bien porque en ese momento no son significativos para su autor.

Asimismo, una de las características fundamentales del portafolio es su carácter sintético: debe ser capaz de presentar los aspectos más relevantes de la formación de quien lo escribe y aportar reflexiones que evidencien la evolución en su propia formación. Esta síntesis debe elaborarse de tal manera que pueda permitir plasmar, sobre todo a partir de la selección de las muestras, lo más relevante de la formación. Está claro que algo quedará en el tintero, pero, por esta misma razón, se hace necesaria una reflexión profunda en su globalidad.

*(5) Ya hemos dicho que decidir la selección de las muestras ha sido un trabajo muy duro. Ello se debe al carácter significativo de todos los contenidos trabajados y aprendidos. Todos los contenidos son importantes: los conceptos relacionados con la evaluación, las actividades de Gramática Descriptiva, etc. que no han tenido cabida en las muestras seleccionadas, han proporcionado conocimientos explícitos que pueden considerarse muy importantes para la formación; sin embargo, la elección de los documentos más significativos ha tenido en cuenta, sobre todo, el carácter reflexivo que de ellos se desprende. Es necesario hacer hincapié en este aspecto. Si las muestras deben ser un espejo de la formación del aprendiente, lo más importante, a mi modo de ver, es el hecho de que estamos aprendiendo a valernos por nosotros mismos en el trabajo individual. Tener la habilidad de enfrentarse a cualquier tipo de aprendizaje con rigurosidad implica la capacidad de saber, en todo momento, valorar en su justa medida qué es lo importante, por qué decidimos que lo es y qué aspectos podemos considerar como más destacables para la formación y el aprendizaje. Si en el portafolio del certificado incluíamos muestras en las cuales se podía observar esta característica, como eran los apuntes a una conferencia y el resumen de un libro, esta vez hemos primado más cuestiones relativas al Practicum que, como ya hemos comentado, son una buena síntesis de la mayoría de contenidos del curso. (IL3)*

3. Se ha de tener también en cuenta que la muestra ha podido seleccionarse por diferentes motivos: como prueba de un éxito alcanzado, como una carencia no superada o como un reto. Se espera que el profesor reflexione acerca de qué le puede aportar su inclusión en su portafolio.

*(6) Esta muestra me parece interesante para reflexionar, por varios motivos: en primer lugar, porque define una estrategia clara para la enseñanza; asimismo, porque muestra cómo el estudiante aprende; y en tercer lugar, porque me conduce*

*a reflexionar sobre el papel del profesor, y en particular, sobre el que tiene en el aula de ELE. (IL3)*

*(7) La selección de una muestra relacionada con los verbos en pasado era para mí casi obligatorio: mis estudiantes tienen enormes problemas para decidir qué verbo en pasado deben utilizar cuando expresan un suceso que ya ha ocurrido. Creo que el hecho de que tenga como lengua materna alemán, y que habitualmente sólo utilicen un tipo de pasado, el pretérito perfecto, en la mayoría de verbos, y que sólo unos pocos los conjuguen en imperfecto, no les ayuda a comprenderlo mejor. (IL3)*

4. Se reflexiona también en la valoración final, esto es, en el momento en el que el docente en formación ve cumplidos los objetivos que se había propuesto al inicio y decide que puede comenzar otro proceso con nuevos objetivos, y así sucesivamente.

*(8) Tras haber reflexionado sobre las cinco muestras seleccionadas, es necesario hacer una autoevaluación del proceso formativo llevado a cabo hasta el momento, en el que se haga referencia a mi evolución tanto formativa como profesional.*

*Esta evolución se encuadra en varios aspectos, para mí muy significativos, que se derivan de una visión más clara y concreta sobre el papel del profesor, y de su relación con el estudiante. En consecuencia, su papel de guía de un proceso de aprendizaje, que sólo se realiza parcialmente en el aula ELE, le conduce a tomar las decisiones que considera adecuadas para que el estudiante progrese en su aprendizaje, teniendo en cuenta sus particularidades (intereses, forma de trabajar), fomentando su autonomía y animándolo a involucrarse en el trabajo cooperativo. (IL3)*

Los ejemplos anteriormente expuestos muestran que el proceso de reflexión es algo constante que se inicia desde el mismo momento que se decide armar un portafolio y que continúa mientras dure su elaboración. Por tanto, la reflexión está presente en el mismo hecho de ver la necesidad de elaborar el portafolio, en la selección de las muestras que se van a incorporar, en la información que puede extraerse en su análisis y culmina con el cierre del portafolio. La reflexión no es, pues, una de las partes de que se integra el portafolio, sino que es su esencia, su razón de ser.

Esta ventaja señalada permite, tangencialmente, abordar una dificultad metodológica que comporta el uso del portafolio: ¿qué es reflexionar?, ¿se puede enseñar a reflexionar? La respuesta a estas preguntas se halla al explicitar esta primera ventaja del uso del portafolio.

Reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una acción. El hecho de que la reflexión sea recurrente y esté en la esencia del portafolio, en cada uno de sus apartados, conlleva necesariamente poder abordarla. Dicho de otro modo, la reflexión está superestructural y macroestructuralmente en el portafolio, por cuanto el empleo de dicha herramienta no puede sino promover dicha operación cognitiva.

*El portafolio propicia la necesaria imbricación entre proceso y producto de aprendizaje*

Otra ventaja que resulta manifiesta en los portafolios analizados es que éstos fomentan la reconexión entre proceso y producto. Los mejores portafolios son los que incluyen no sólo la documentación de la enseñanza, sino también la documentación del aprendizaje.

Veamos a continuación un ejemplo de la introducción que hace un estudiante en la primera entrega de su portafolio de formación inicial.

(9) Este trabajo consta de un punto de partida donde el alumno expone sus creencias iniciales, su manera de entender la enseñanza de un idioma extranjero, aquello que espera del curso y la línea profesional que posteriormente querrá tomar. A continuación vendrá el grueso del trabajo. Se trata de la exposición, evaluación y análisis conceptual de 4 muestras que me parecen muy importantes durante mi proceso de aprendizaje. La inclusión de ciertas muestras puede sorprender. No puedo separar la creación de este Portafolios con mi propia experiencia personal y profesional y, sobre todo, mis intereses generales. Sé que mi formación previa me hace muy sensible a temas como los de la multiculturalidad, la identidad o el etnocentrismo. Estos son temas que sin duda han formado parte de mi vida intelectual y no debe sorprender que vuelvan a aparecer en algunos casos, cuando el lector revise alguno de estos folios. A continuación se expone un plan de acción. Ahora puedo escribir que mis ideas preconcebidas (que se encuentran en el apartado del "punto de partida" han variado en algunos casos. En otras ocasiones, si bien no he cambiado demasiado mi opinión, sí he dejado una puerta abierta para la duda y la sospecha. He observado el plan de acción como un nuevo "punto de partida" que he escrito después de asimilar ciertos conceptos teóricos que habrán influido en mi formación de manera más o menos profunda. Los cambios no han sido radicales. (IL3)

(10) Cuando me enfrenté por primera vez a la estructura del portafolio no tuve una idea clara de lo que implicaba la recogida de las muestras y el objetivo de las mismas. Durante el curso, la profesora nos explicó cómo un docente podía emplear esta metodología al proceso de observación reflexiva sobre su práctica docente.

*En este caso, las muestras pueden consistir en grabaciones de clase, entrevistas o encuestas a los estudiantes o pedir a un colega que observe una de nuestras clases para que luego ofrezca una crítica constructiva. Sin embargo, no veía con tanta claridad la forma en que yo podría recopilar y comentar unas muestras que me resultaran significativas. Comencé, por tanto, a revisar apuntes, el diario de clase, y la bibliografía correspondiente al curso. Enseguida fui consciente de que esta revisión me obligó a profundizar en cuestiones que no me habían quedado completamente claras al finalizar las clases presenciales. Tuve que relacionar conceptos que de otro modo no hubiera asimilado y adquirí un grado de comprensión mucho mayor de los conceptos vistos a lo largo del curso.*

*El portafolio institucionaliza normas de colaboración, reflexión y análisis*

La capacidad de analizar el proceso de formación que se está llevando a cabo para poder reflexionar sobre el mismo es algo que el tutor ha de ir incorporando en su trabajo de modo que las aportaciones o sugerencias que le haga al docente en formación reviertan en una progresiva toma de conciencia del potencial que éste posee para poder llevar a cabo análisis más profundos.

*(11) El proceso de aprendizaje que se dio mediante estos comentarios del profesor fue muy interesante, porque me sirvió no sólo para reformular la tarea, sino para “desencasillarme” de un proceder que estaba haciendo prácticamente sin darme cuenta y creyendo, además, que lo hacía bien. Relacionando las ideas que él me daba (sobre todo las marcadas en amarillo) y las propuestas de algunas de mis clases, descubrí una falencia que no esperaba encontrar para nada a través de esta asignatura opcional (IL3).*

El estudiante ha tomado como punto de reflexión la corrección efectuada por su tutor. Ante un primer momento de no querer aceptar la valoración efectuada, el docente en formación reflexiona sobre la aportación del profesor, y de este modo, varía radicalmente su percepción

*La elaboración de un portafolio requiere una actitud humilde*

Ser riguroso en la elaboración del portafolio y analizar la información recogida es un acto de valentía y humildad para el que no siempre se puede estar preparado.

*(12) Tanto el ejercicio de autoevaluación como el prácticum que he presentado en las muestras me han llevado a realizar un profundo análisis y una atenta reflexión acerca de mis creencias y mis actuaciones.*

*He llegado a sentir que quizás mis “investigaciones” en clase son sólo un modo a través del cual busco una confirmación de la idea de que lo que estoy haciendo está bien y que en el fondo no estoy de verdad dispuesta a poner en crisis mis creencias y a modificarlas porque es muy difícil.*

*Pero esta sensación, que considero humana, no es definitiva. Quizás sea el reflejo de que a veces somos débiles, de que veces es muy dura la crítica, sobre todo la que nos hacemos a nosotros mismos, y de que es muy duro mantener una postura reflexiva y abierta a la evolución y al cambio.*

*Y a pesar de todo ello, no he decidido tirar la toalla, sino que sigo muy entusiasmada con la idea de seguir adelante con el aprendizaje. (IL3)*

*(13) Incluso he llegado a pensar que la autoevaluación no sirve para nada pues a los estudiantes no les interesa ser autónomos, que prefieren que yo decida por ellos y los lleve de la mano en todo momento.*

*Sin embargo, esta es una postura cómoda por mi parte. Lo difícil, pero también lo importante, es ayudarles a cambiar esa idea, si es verdad que la tienen, pues estoy convencida de que es la única manera, no sólo de que se produzca un verdadero aprendizaje, sino de que ellos puedan seguir aprendiendo autónomamente toda la vida. (IL3)*

Los docentes que se enfrentan por primera vez a la labor de armar un portafolio reconocen las dudas que les surgen y las hacen públicas. Es importante resaltar este último aspecto; desde el primer momento se muestra públicamente la incertidumbre ante la novedad de la tarea.

### **Inconvenientes**

Aun siendo muchas las ventajas que puede aportar el uso de portafolios, también se han de tener en cuenta algunos inconvenientes que los expertos ya han señalado. A continuación mostramos algunas de las desventajas extraídas de los portafolios con los que hemos trabajado.

#### *Representación errónea de lo que es un portafolio*

El gran peligro es que los portafolios puedan convertirse en recopilaciones de apuntes. En sentido técnico el portafolio tiene que superar esta primera acepción y no limitarse a presentar actividades de aula sin una justificación que relacione esos contenidos con el proceso de formación del autor del portafolio. Así, no tiene sentido incorporar en el portafolio algunos de los contenidos tratados a lo largo de un curso de formación.

(14) *En clase hubo mucha gente que se interesó por el tema de mi exposición, en él se trataron algunas cuestiones que mis compañeros no tenían demasiado claras por eso he creído conveniente reflejarlas en mi portafolio. A continuación presento las diferencias entre los términos que despertaron más interés entre el grupo: ... (UB)*

(15) *He seleccionado estas cuatro muestras porque con ellas los estudiantes disfrutaron, desarrollaron un aprendizaje autónomo, y yo, como profesor, tuve un papel de gestor. Creo que fueron todas ellas actividades con mucho éxito, eficaces y fructíferas. (IL3)*

El ejemplo (14) muestra cómo al estudiante le preocupa más demostrar su superioridad de conocimientos frente al resto del grupo que extraer las ventajas que le ha reportado esa actividad. Es evidente que no acaba de ver el significado de su propio portafolio, ya que incorporar los conceptos novedosos para sus compañeros no revierte en su formación.

Algo parecido ocurre en (15), en que se seleccionan cuatro muestras para demostrar la valía como profesor y la eficacia de las actividades de aula. No se plantea, pues, reflexionar, sino dar una buena imagen. En algunos portafolios, como son los correspondientes a los ejemplos (14) y (15), es evidente que se persigue mostrar el alto grado de seguridad y confianza que el autor posee sobre su nivel de conocimientos y su formación. Ante estos documentos es difícil indagar cuáles son los objetivos de su autor al elaborarlos, ya que se limitan a presentar sus éxitos profesionales y personales sin ahondar en su capacidad de superación y desarrollo profesional. El portafolio no ha de servir solo para que su autor confirme lo que ya sabe previamente, si su elaboración no le plantea nuevos retos de formación puede ser un trabajo baldío.

Existe, pues, el peligro de que los portafolios se trivialicen y, de este modo, trivializar la enseñanza. Es demasiado fácil considerarlos como una moda pasajera, como esmerados álbumes de recortes o presentar como reflexiones aseveraciones ya aceptadas por todos.

#### *Confusión entre reflexionar y fustigarse*

Al contrario de lo que ocurría en el epígrafe anterior, en algunos portafolios, especialmente en los de los estudiantes de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona) se ha visto una tendencia clara en las reflexiones a limitarse a expresar sus carencias y dificultades. En

estos documentos los estudiantes se centran en sus aspectos negativos sin apenas percibir su evolución en relación con el dominio de la lengua. Veamos a continuación dos ejemplos en los que los estudiantes centran sus reflexiones en las tareas de escritura.

*(16) Tras ver los textos que he ido escribiendo a lo largo del curso he llegado a una conclusión: a partir de ahora sé que debo mirar más mis escritos, utilizar técnicas más apropiadas al receptor y no limitarme a escribir como a mí me plazca, debe ser una información atractiva de leer y en el nivel que exija cada ocasión; he de adecuarme al contexto y a los conocimientos del lector sobre el tema. Tengo la sensación de que son muchos los aspectos que no he considerado. No sé si podré llegar a tenerlos todos en cuenta, creo que cada vez me cuesta más escribir algo que sea medianamente comprensible. Asimismo ocurre con la expresión oral, aunque con ella no siento tanta dificultad reconozco que me falta la palabra apropiada en el momento justo. Algo que tiene solución, aunque requiera mucho tiempo y esfuerzo. Debo leer más a menudo y seleccionar un tipo de lectura apropiada para tal efecto. (UB)*

*(17) La realización de los textos a lo largo del curso me ha sido muy difícil, partía de un nivel bastante bajo por lo que constantemente he tenido que consultar dudas y pedir ayuda a mis compañeros. Las tareas de revisión de los textos han sido interminables, me he dado cuenta de que no soy una escritora competente y eso es un lastre que no me puedo permitir como futura maestra. No he conseguido aclararme con la ortografía ya que sigo teniendo interferencias con el catalán, pensaba que si trabajaba con esfuerzo conseguiría eliminarlas pero he comprobado que no, todavía sigo teniendo dudas y, lo peor, sigo cometiendo errores. Creo que es un problema que arrastraré a lo largo de toda mi vida, seguiré leyendo con atención, pero no veo que pueda resolver el problema yo sola. Me he dado cuenta de que no basta con querer mejorar, se ha de trabajar mucho para conseguirlo y a veces el resultado que se obtiene no satisface lo suficiente. (UB)*

Como se puede apreciar en (16) y (17), es difícil para algunos estudiantes percibir su evolución a lo largo del curso; una vez detectadas sus dificultades, éstas pasan a ser prioritarias. Así, el trabajo hecho para superarse queda minimizado al no obtener los resultados esperados, todo ello les da una visión negativa del proceso y así lo reflejan en las reflexiones de sus portafolios. Una explicación posible a por qué este tipo de información se presenta más en este tipo de portafolio que en el resto pueda ser por la falta de experiencia de estos estudiantes en procesos reflexivos y no meramente en los basados en demostrar la asimilación de contenidos.



### *Dificultad para distinguir entre descripción, análisis, reflexión*

En algunos portafolios sorprende la confusión que se da entre la reflexión sobre las actividades realizadas y la conveniencia o no de las mismas para alcanzar los objetivos que se ha propuesto el estudiante, y la descripción de esas actividades. En algunos portafolios sus autores se extienden en la descripción de las actividades realizadas y apenas se detienen en su análisis, por lo que no pueden llegar a un nivel de reflexión óptimo.

*(18) Invertí mucho tiempo en las lecturas, sobre todo en la búsqueda de la información relacionada con el tema. La información debía ser apropiada a lo que yo tenía en mente, a lo que quería transmitir. Después fotocopie las páginas que me interesaban. Aún conservo las fotocopias en casa, por si acaso debo cambiar alguna cosa.*

*De todo el proceso lo que más me ha costado es escoger el tema. Sin ánimo de querer ser original busqué algo que me satisficiera, algo de lo que tuviera un poco más de conocimiento personal y no solo aquel que adquiero leyendo los libros. Me llevó casi tres días seleccionarlo, otros cuántos más en la biblioteca para buscar lo que quería y otros tantos más llegar a hacer lo que es ahora. Buscar las palabras apropiadas, seleccionar frases importantes, omitir información superflua... (UB)*

Si el autor del portafolio se limita a describir cómo realizó la actividad o a presentar la actividad es difícil que ese trabajo de escritura le sea útil. Es necesario que el estudiante vaya más allá, que explicita en su texto los procesos cognitivos que se han dado en el proceso de realización de la actividad; si no reflexiona sobre ellos y no consigue que afloren, es difícil asegurarse de que ha surgido algún tipo de aprendizaje significativo en el desarrollo de la misma.

### *Incomodidad en el uso del portafolio por lo que tiene de exhibición*

Como señala Shulman (1999), el peligro del portafolio es que este se convierta en una mera exhibición. Si el concepto de exhibición predomina, comienza a prevalecer la ostentación de los logros alcanzados, por encima de una actitud reflexiva sobre el camino andado.

Muchos de los que arman portafolios hablan sobre las dificultades de este proceso. Así, en ocasiones, las personas se sienten incómodas, y con razón, si se les pide que confeccionen una especie de aviso publicitario sobre ellas mismas, que se muestren. Ello puede apreciarse en algunos de los comentarios de los docentes en formación, que se

muestran reacios a que su portafolio pueda tener una versión pública, abierta a otros posibles lectores que no sean su tutor.

*(19) A veces, cuando tengo que escribir en el portafolio, caigo en la trampa de una falta de honestidad, y escribo lo que el tutor quiere ver escrito. Luego, me doy cuenta de que de este modo el único engañado soy yo mismo, pues el portafolio es en sí mismo una herramienta de autoevaluación. Será por mis propias creencias, demasiado arraigadas, que no me acabo de creer que el tutor no me vaya a juzgar. Además, me incomoda hablar constantemente de mí y de mis angustias como profesor, no sé, a veces, me parece que es una exhibición o, peor aún, considerarse el ombligo del mundo. Es verdad que focalizar la atención en aspectos de mi propia docencia me ha ayudado a mejorar como profesor, pero todo este proceso de ponerlo por escrito y luego compartirlo me parece a veces un ejercicio de vanidad.*

#### *Resistencia a desarrollar un aprendizaje autónomo*

Otro de los objetivos es lograr la autonomía, con un compromiso y con una actitud autocrítica. La autoevaluación ayuda a los alumnos a conocerse, a ver cuáles son sus debilidades y fortalezas. A mayor conocimiento, mayor amplitud de criterios. No obstante, de lo no dicho se desprende cierta resistencia ante el aprendizaje autónomo. El rol del profesor como el que imparte la enseñanza todavía está arraigado, lo que hace que algunos sean docente-dependientes.

*(20) Las reflexiones han sido útiles para confirmar que el proceso de aprendizaje que normalmente llevo a cabo es óptimo y he podido, de este modo, explicitar mis potencialidades como profesor. En mis clases, queda claro que pongo el énfasis en conceptos como autonomía en el aprendizaje. El aprendiente deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje; el aula es considerada como el espacio social en el que se produce el aprendizaje y la interacción.*

...

*En los comentarios de mi tutora a mi portafolio he echado de menos alguna pauta más concreta sobre qué es lo que se esperaba de mí. Me he sentido como alguno de mis estudiantes cuando tras entregarle un texto con mis anotaciones se ha quedado esperando que le dé una calificación numérica a su trabajo. (IL3)*

Los docentes en formación perciben que la tutoría del portafolio no se ha de limitar a calificar el trabajo hecho, pero esperan del tutor algo más que sugerencias o preguntas que inviten a continuar reflexionando sobre las muestras. Por ello, es revelador el ejemplo proporcionado líneas

más arriba, a pesar de saber que con sus estudiantes este profesor actúa como lo hace con él su tutor, eso no le satisface plenamente: se reconoce en su estudiante dependiente.

*Ambigüedad sobre la función del portafolio*

Una de las tensiones más frecuentes que supone la herramienta del portafolio es si considerarlo como herramienta para el desarrollo profesional o para la evaluación. Dicho de otro modo, ¿deben considerarse los portafolios como una herramienta transformadora o técnica?

Esta cuestión plantea respuestas diferentes. En los portafolios ligados a cursos de formación se espera que el portafolio sea una herramienta que facilite la transformación del autor, ya sea por la reformulación de viejas creencias, ya sea por la experiencia como docente. Estas creencias podrían transformarse gracias a los contenidos asimilados a lo largo del curso y a la reflexión constante del estudiante. Así lo manifiesta una estudiante en la introducción a su portafolio.

*(21) En este portafolio he intentado explicar los principales conceptos que me han marcado más durante este periodo de certificado. Dichos conceptos, aunque no todos fueran totalmente nuevos para mí, sí han significado una revisión y redefinición de ideas ya formadas en anteriores cursos, o deformadas con la experiencia y el día a día, que podía tener sobre el proceso de aprendizaje. (IL3)*

Pero también es posible que los estudiantes lo vean solo como herramienta para la evaluación de sus aprendizajes. En este caso, el estudiante percibe el portafolio como el medio en el que ha de exhibir los conocimientos alcanzados:

*(22) Ahora una vez llegados al final del curso puedo decir que la información que contiene este portafolio demuestra que he superado los objetivos que se habían propuesto para esta asignatura. Las diferentes actividades que he aportado espero que así lo demuestren. (UB)*

Los estudiantes de formación inicial perciben el portafolio como una herramienta de evaluación y les cuesta llegar a ver que también les puede ser útil como una dinámica de trabajo que pueda revertir en su propio desarrollo profesional.

### *Dedicación excesiva para poder armar un portafolio*

El segundo peligro es el tiempo que supone elaborar un portafolio. Este requiere de mucha dedicación, no solo en la fase inicial de descripción de objetivos o recogida de evidencias, sino también en la fase de análisis de las muestras, interpretación de éstas para la valoración de la práctica docente y el nuevo planteamiento de objetivos a la luz del análisis realizado.

*(23) El portafolio que inicio ahora es el segundo ya que en un curso de posgrado realizado previamente ya se me había evaluado a través de un portafolio. Mi sorpresa ha sido que según las características de este nuevo portafolio solo podré aprovechar parte del ya realizado. Eso me supone un gran esfuerzo, podré utilizar lo que tengo como punto de partida para este nuevo curso, pero preveo que necesitaré mucho más tiempo del que pensaba para llevarlo a cabo: Plantearme objetivos de formación, seleccionar evidencias de mi trabajo como docente, reflexionar sobre ellas, llegar a hacer una valoración global del curso... Todo ello puede ocuparme mucho más tiempo del que necesitaré para poder superar cualquiera de las asignaturas del curso. (IL3)*

*(24) Cada día cuando termino con las actividades de las diferentes asignaturas obligatorias, entro en el portafolio para anotar algunas ideas que me faciliten el trabajo final cuando me tenga que poner a redactar el documento definitivo. Me estoy dando cuenta de que llevar mis anotaciones al día me obliga a releer lo que he escrito previamente y a intentar relacionar las actividades de las diferentes asignaturas con el punto de partida del principio de curso. He de reconocer que hay momentos en los que me siento desbordada. (IL3)*

Son muchos los estudiantes que en su portafolio incluyen comentarios sobre el tiempo dedicado a elaborar su portafolio. Al inicio del curso puede parecerles fácil la reflexión sobre lo que se está haciendo, pero pronto los estudiantes perciben que no basta con anotar algunas ideas para después elaborar un texto que demuestre que han reflexionado sobre su docencia. El trabajo de armar su portafolio los obliga a dedicar más tiempo del previsto a lo largo de todo el curso.

### **CONCLUSIONES**

Los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje. El portafolio como proceso que exige reflexión permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje contiene la promesa, aunque

frágil, de obligar a una reflexión más amplia sobre la educación de los propios docentes y su desarrollo profesional. Por tanto, la creación de un portafolio didáctico puede tener un efecto transformador; de ahí la importancia de conocer la herramienta y sus efectos en quien la usa.

La premisa fundamental es que para provocar una mejora en la enseñanza-aprendizaje, el profesor debe partir de sus experiencias vividas, de su persona, y no de un saber teórico ajeno: del conocimiento sobre la práctica documentada, el conocimiento creado por el propio sujeto. Pero para conseguirlo el docente ha de adquirir un compromiso que se mantenga a largo plazo. Está claro que las ventajas del portafolio se reflejan en los docentes que asumen su elaboración con responsabilidad y aceptan las reglas que éste posee; de no ser así esta herramienta puede llegar a frivolidarse y convertirse en una mera presentación de actividades realizadas.

En cualquier caso, tras la primera aproximación a los datos llevada a cabo podemos afirmar que los portafolios analizados presentan características comunes en cuanto a las ventajas e inconvenientes de éste como herramienta de formación.

Entre las ventajas señaladas, destaca el fomento de la reflexión, de modo recurrente, por la estructura de la herramienta misma, lo que permite afirmar que dicha herramienta es válida para su objetivo. Cuenta también con la validez de consecuencia, pues, como se ha visto, propicia una mejora de la enseñanza, del docente y del aprendizaje. Igualmente, permite la necesaria y constante imbricación entre el proceso y el producto de aprendizaje del docente en formación, entendiendo que la docencia es una forma de pensamiento y opinión, en contra de la idea predominante de la docencia como conducta especializada. La docencia tampoco es una actividad efectuada de modo aislado e individual, sino que el portafolio institucionaliza normas de colaboración, reflexión y análisis, sin miedo a que el docente se muestre con sus carencias e inquietudes, en constante formación.

Entre los inconvenientes, el docente en formación suele tener una representación errónea de lo que es elaborar un portafolio, lo que tiene grandes repercusiones: por un lado, puede confundir reflexionar con fustigarse. Por otro lado, puede dificultar distinguir descripción, análisis y reflexión. Incluso, puede resistirse a desarrollar un aprendizaje autónomo y estar confundido sobre la función del portafolio en tanto que herramienta evaluativa. Asimismo, además de los inconvenientes citados

relacionados con una confusión sobre lo que el uso de la herramienta implica, elaborar un portafolio tiene dos grandes inconvenientes en relación con su logística: la excesiva dedicación de tiempo que comporta así como la incomodidad de sentirse exhibido.

Lo que se ha presentado es una sistematización, a partir de lo hallado en los datos, sobre las impresiones que el uso del portafolio provoca en sus usuarios. Conocerlas puede ayudar, sin duda, a un trabajo de tutoría más profundo y exhaustivo; entre otras razones, para dar una retroalimentación eficaz, que conecte con sus apreciaciones. Sin embargo, es necesario realizar otro tipo de estudios centrados en el análisis de la retroalimentación que los tutores ofrecen a sus estudiantes para obtener una visión global del proceso de formación que puede llevarse a cabo a través del portafolio.

## REFERENCIAS

- Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Bird, T. (1997). El portafolio del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. Millman & L. Darling Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action*. Thousand Claks: Corwin Press.
- Freedman, S. W. (1991). *Evaluating writing: linking large-scale testing and classroom assessment*. Occasional paper 27. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- Gebhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- González, V. (2007) Desarrollo profesional: procedimientos y evaluación. Documento inédito, Máster de español como lengua extranjera UIMP-I. Cervantes: Santander.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of comunita. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer. Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Lewin, K. (1946). Action-research into minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lieberman, A. (1998). The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Malderez, A. & Bodóczy, C. (1999). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nykos, M. & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teaching education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81, 506-517.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pujolà, J. T. & González, V. (2008). El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor. *Revista Marco ELE*, 7, 77-98.
- Randall, M & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1994).
- Richards, J.C & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sancho, J. M. & Hernández, F. (1998). El portafolio: la evaluación como construcción del proceso de aprendizaje. En R. Bisquerra (Coord.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 463-474). Barcelona: Praxis.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Anker Publishing Company, Inc. Bolton, MA.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



*María Vicenta González - Encarna Atienza*

Vargas, A. (2008). *El profesor como escritor*. Santiago de Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

## **SOBRE LAS AUTORAS**

### **María Vicenta González Argüello**

Es profesora del Departamento de Filología Española de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Barcelona, donde imparte las asignaturas de Lengua castellana en el grado de Magisterio y en el de Comunicación Audiovisual; colabora en los programas de Máster de Formación de Profesores de Español de la Universidad de Girona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Instituto Cervantes. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo profesional del docente.

Correo electrónico: [vicentagonzalez@ub.edu](mailto:vicentagonzalez@ub.edu)

### **Encarna Atienza Cerezo**

Es profesora del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Pompeu Fabra, donde imparte asignaturas de Lengua Española en el grado de Traducción e Interpretación y en el de Lenguas Aplicadas I; colabora en los programas de Máster de Formación de Profesores de Español de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Pompeu Fabra. Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo profesional del docente, en el análisis crítico del discurso de la educación y en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje.

Correo electrónico: [encarnacion.atienza@upf.edu](mailto:encarnacion.atienza@upf.edu)

**Fecha de recepción:** 04-08-2009

**Fecha de aceptación:** 27-04-2010